



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

La Notion d'Interactivité dans la Mise en Pratique de la Démarche Actionnelle: Cas du Système de Tableau Numérique Interactif associé aux Tablettes Tactiles

Jonathan BROUTIN, Sercan ALABAY

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Anabilim Dalı, Bursa
jbroutin@uludag.edu.tr, salabay@uludag.edu.tr*

RESUME

En didactique des langues, la mise en pratique de l'approche actionnelle issue du CECRL corrélée avec l'usage des TICES est d'actualité. L'intégration naturelle de ces TICES doit apparaître alors comme un outil, un support et non comme une fin en soi. Cette étude, s'attache à analyser la capacité d'un outil numérique (le système de tableau numérique interactif) à répondre aux attentes de la démarche actionnelle. Pour mener à bien cette étude, les types d'interactions générées par cet outil ont été analysés grâce à la grille de lecture établie par l'ENST, relative à l'interactivité et aux interactions. Après avoir conclu à l'insuffisance du TNI utilisé seul, la théorie des situations didactiques avec en particulier la notion de milieu, a permis d'analyser les interactions susceptibles d'être générées par un nouveau système intégrant les TNI, associées aux tablettes tactiles. L'étude aboutit au constat suivant : un tel système est susceptible de générer des interactions (et coactions) au sein d'une classe de FLE telles qu'elles sont décrites dans la démarche actionnelle.

Mots clés: Théorie des situations didactiques, démarche actionnelle, tableau numérique interactif, tablettes tactiles.

Eylemsel Yaklaşımın Uygulanmasında Etkileşim Kavramı: Akıllı Tahtanın Dokunmatik Tabletlere Bağlı Olduğu Durumun İncelenmesi

ÖZET

Dil öğretiminde, temellerini CECRL'den alan ve eğitim teknolojilerinin kullanımını içeren eylemsel yaklaşım güncel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim teknolojilerinin derslerde doğal bir şekilde kullanımı için bu teknolojilerin bir araç, bir destek ve bir amaç olarak görülmesi gerekmektedir. Bu araştırma, dijital bir araç olan akıllı tahtanın kullanımının, eylemsel yaklaşımın gereklerini karşılama düzeyini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, araştırmaya konu olan aracın oluşturduğu etkileşim türleri temalandırılmıştır. Bu temalandırma için ENST'nin oluşturmuş olduğu etkileşim ile ilgili kategorilerden faydalanılmıştır. Tek başına kullanıldığında akıllı tahta teknolojisinin yetersiz kaldığı bulgusunu takiben akıllı tahtanın dokunmatik tablet bilgisayarlarla bağlı olduğu durumdaki etkileşimler Didaktik Durumlar Teorisi ve Milieu (çevre) kavramı çerçevesinde analiz edilmiştir. Sonuç olarak, oluşturulan sistemin Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretimi sınıflarında, eylemsel yaklaşımın gerektirdiği etkileşimleri sağlamakta yeterli olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Didaktik durumlar teorisi, eylemsel yaklaşım, akıllı tahta, dokunmatik tablet bilgisayar.

Interaction Concept in Action Oriented Approach: An Analysis On Interactive Whiteboard Being Connected To Touch Pads

ABSTRACT

In language teaching, action oriented approach which is originated from CEFL (common European framework for languages) and includes the usage of educational technologies appears as a contemporary approach. Educational technologies are required to be seen as a tool, a support and an aim to be able to be used in classes naturally. This research aims to analyze the usage of interactive whiteboards' level of satisfaction of requirements in action oriented approach. For this purpose, interaction types of the tool subjecting to the research are thematized. ENST's categories related to the interaction are used for this thematization. After the finding of interactive whiteboards' being insufficient when used alone, the interactions in the situation when interactive whiteboards are connected to touch pads is analyzed within the frame of Theory of Didactical Situations and the notion of Milieu. As a result, it has been found that the created system is satisfying in

providing the interaction that action oriented approach requires in classes in which French is taught as a foreign language.

Key Words: Theory of Didactical Situations, action oriented approach, interactive whiteboard, touch pad.

INTRODUCTION

Au début du XXIème siècle, l'Union Européenne est en plein essor. Celui-ci se traduit par une diversité culturelle et linguistique des quinze pays membres qui la composent à ce moment-là. Afin de faciliter les échanges de compétences au sein de l'Union Européenne, l'apprentissage des langues devient alors un enjeu primordial. C'est dans cet esprit que le Conseil de l'Europe rédigea en 2001 ce qu'il définit comme « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, de cours, etc. » : c'est le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Le Conseil de l'Europe (2001) définit clairement les objectifs de la réalisation d'un tel document:

“Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.”

Pour atteindre ces objectifs, le CECRL s'adresse non seulement aux apprenants en fournissant un système d'auto-évaluation, mais également aux enseignants pour lesquels il constitue un guide. Ainsi le CECRL s'appuie sur quatre piliers fondamentaux:

L'échelle globale de compétences langagières: les résultats des travaux de Trin et Wilkins ont permis de concevoir une échelle de niveaux communs de référence, tel que présentée sur la figure 1 ci-dessous.

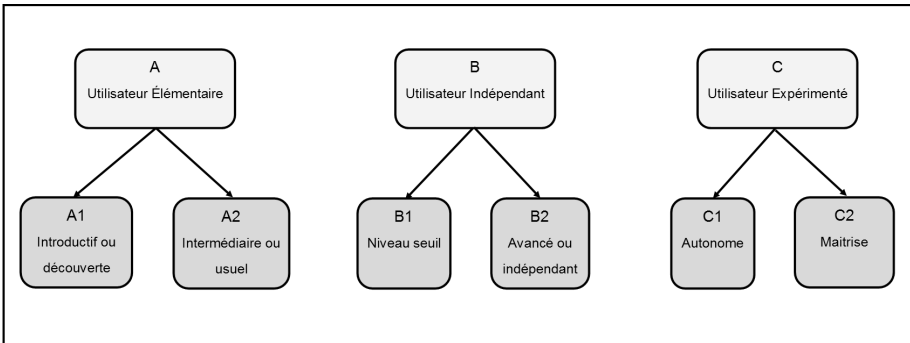


Figure 1: L'échelle de compétences langagières globale.

Cette échelle fait apparaître trois niveaux généraux de compétences divisés chacun en deux sous niveaux.

A1 - Le Niveau introductif ou découverte correspond à ce que Wilkins appelait «compétence formule» dans sa proposition de 1978 et Trim «compétence introductive» dans la même publication.

A2 - Le Niveau intermédiaire ou de survie reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.

B1 - Le Niveau seuil reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.

B2 - Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant, supérieur au Niveau seuil, a été présenté comme étant une «compétence opérationnelle limitée» par Wilkins et par Trim comme une «réponse appropriée dans des situations courantes».

C1 - Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective, qui a été présentée par Trim comme «compétence efficace» et comme «compétence opérationnelle adéquate» par Wilkins, correspond à un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes.

C2 - La Maîtrise (Trim: «maîtrise globale»; Wilkins: «compétence opérationnelle globale») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues.

Le CECRL décompose la compétence communicative en quatre types d'activités. Cette compétence quadripolaire comporte ainsi des activités qui lui sont propres.

- La réception: écouter (compréhension orale), lire
- la production: s'exprimer oralement en continu, écrire
- l'interaction: prendre part à une conversation
- la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation)

La compétence communicative ainsi revisitée a commencé à être utilisée en didactique des langues après l'exploitation des travaux de Dell Hymes (1927-2009). Cette compétence est devenue une compétence de référence dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi, l'objectif primaire est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Selon le CECRL, l'apprenant doit acquérir un ensemble de compétences communicatives langagières fondamentales.

Le CECRL redéfinit la compétence de communication en prenant en compte ses composantes linguistiques, pragmatiques, et sociolinguistiques.

La composante linguistique fait appel aux savoirs et aux savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. Selon Chomsky (1965), la compétence "se fixe sur l'élément intérieur de la langue".

La composante pragmatique : Alors que la compétence linguistique s'intéresse au "code" de la langue, la composante pragmatique s'intéresse au "pourquoi ?" Apparaît alors la notion d'acte de parole (se présenter, décrire un itinéraire etc.) ce qui renvoie à la notion d'échanges. On note également que la prise en compte de cette compétence passe par l'intégration, dans les séquences d'apprentissages, d'échanges interactionnels. Cette composante pragmatique est indissociable d'une autre composante: la composante sociolinguistique.

En fait, la composante sociolinguistique est indissociable des deux précédentes. En effet les concepts d'acte de parole, d'échanges et d'interactions, impliquent un milieu, un contexte dans lequel ils sont pratiqués.

"Communiquer c'est donc utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). Parler une langue c'est pouvoir communiquer dans cette langue mais c'est

aussi pouvoir agir dans cette langue. Dans cette perspective, les langues ne sont donc plus seulement au service de la communication mais bel et bien aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir."

Au-delà des trois premiers piliers fondamentaux du CECRL, il peut être facilement remarqué qu'un quatrième axe se dégage, celui de la priorité donnée à l'action. Ce quatrième axe s'appuie sur une nouvelle perspective : une perspective actionnelle qui voit dans l'apprenant un acteur social qui a pour objectif l'accomplissement de tâches et qui évolue dans un environnement donné: c'est la perspective actionnelle.

Il y a 1500 ans Confucius faisait déjà remarqué l'importance de l'action, dans l'apprentissage et la compréhension. Il dira: «J'entends et j'oublie, je vois et je me souviens. Je fais et je comprends»

La perspective actionnelle dans le domaine de l'apprentissage d'une langue part du même postulat: «L'activité langagière n'a de sens que dans l'action réelle» comme le dit fort justement Rosen (2010). Pour caractériser la démarche actionnelle, nous nous sommes appuyés sur le texte suivant, extrait du CERCL (2001):

“Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions, en contexte social, qui seules leur donnent leurs pleines significations. Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.» (CECRL)

En analysant ce texte, et en nous appuyant sur les études de Robert et Rosen (2009), sur ce même sujet nous pouvons dégager les caractéristiques de l'approche actionnelle.

L'approche actionnelle va au-delà de l'approche communicative. Alors que l'approche communicative se centrerait sur l'apprenant, l'approche actionnelle se centre sur le groupe d'apprenants puisqu'elle voit l'apprenant comme un usager, un citoyen qui agit, qui effectue des tâches à l'intérieur du groupe. La dimension collective devient alors centrale et par corollaire la mise en place de travaux collaboratifs se veut le but.

Les activités réalisées par les apprenants doivent se faire en interaction voir même mieux, en coaction, le tout en langue étrangère. Dans cette approche, l'enseignant est non seulement l'organisateur des tâches effectuées par les élèves mais aussi le médiateur et le communicateur. La médiation a un caractère double puisqu'elle s'établit sur deux niveaux: la médiation entre le savoir et les élèves et la médiation entre les élèves eux-mêmes. La mise en place de cette démarche impose l'intégration d'outils innovants qui seront alors vecteurs et supports de l'enseignement.

Nous nous sommes jusqu'à présent attaché à analyser les caractéristiques de la démarche actionnelle préconisée par le CECRL. Ainsi nous avons vu que les échanges au sein de la classe sont primordiaux. C'est en effet, à partir de ces échanges que les apprenants travaillant alors en collaboration, essayeront de mener à bien des tâches communicatives langagières. Il est donc nécessaire de pouvoir schématiser et d'analyser les échanges au sein de la classe. L'analyse de ces échanges passe par l'analyse des interactions. Dans la suite de cette étude nous nous intéresserons plus particulièrement aux notions d'interactions en relation avec la notion d'interactivité pour pouvoir définir si un système donné, dit interactif est susceptible de générer les interactions telles qu'elles sont décrites par le CECRL, et plus précisément sous une approche actionnelle.

METHODE

Modélisation des modèles d'interactions

Belisle (1998) définit l'interaction sur le plan social comme étant «une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur.»

Dans le domaine du FLE, l'interaction sociale dans le groupe d'apprentissages désigne l'ensemble des relations réciproques déterminées par la communication. Schiffler (1993), distinguera deux facteurs qui peuvent générer et ou influencer positivement des interactions sociales: D'une part «un comportement pédagogique interactif» et d'autre part «des

formes d'enseignement interactives». Ces dernières désignent l'ensemble des tâches qui conduisent entre autres à des interactions entre apprenants qui sont dès lors amenés à travailler en collaboration ce que Schiffler (1993) appelle «travail en groupe interactif».

La mise en place de ses interactions s'appuie sur des outils numériques capables de générer et supporter des interactions. De tels outils permettent la mise en place des «formes d'enseignement interactives.» Schiffler (1993).

La notion d'interaction nous renvoie alors à la notion d'interactivité. Pour avoir consulté différents dictionnaires en quête d'une définition satisfaisante du mot interactif, nous entendons par là une définition synthétique et complète, nous sommes arrivés à la conclusion que la multitude de définitions et de sphères d'activités dans laquelle le mot interactivité apparaît, nous montre qu'il englobe un ensemble de réalités diverses et variées. Ce qui fera dire à Rabaté (1986) «un mot passepartout et fétiche » tandis que Flitchy (1991) associe le terme interactivité à un mythe technico culturel. Il apparaît donc que donner une définition synthétique et unique apparaît dès lors impossible. Il est donc nécessaire pour comprendre ce terme de chercher si un modèle, une classification ou une grille de lecture existe pour tenter de cerner cette notion.

La recherche effectuée par L'ENST (l'ancienne École Nationale Supérieure des Télécommunications, aujourd'hui Télécom ParisTech) nous a semblé la plus intéressante et la plus pertinente puisque constatant «l'impossibilité d'un point de vue technique d'envisager une notion qui désigne des situations aussi différentes les unes des autres» elle aboutit à l'élaboration d'une grille de lecture qui se base sur la variation du modèle de réactivité d'un système à l'autre.

La grille comporte trois modèles élémentaires (A, B, C) basés sur trois types de réactivités que nous qualifierons d'élémentaires. A l'instar des 3 couleurs primaires qui définissent n'importe quelle autre couleur. Les trois modèles élémentaires permettront de caractériser un dispositif donné dit «interactif» comme le montre la figure 2. Ainsi un système pourra comporter le modèle A et le modèle B par exemple.

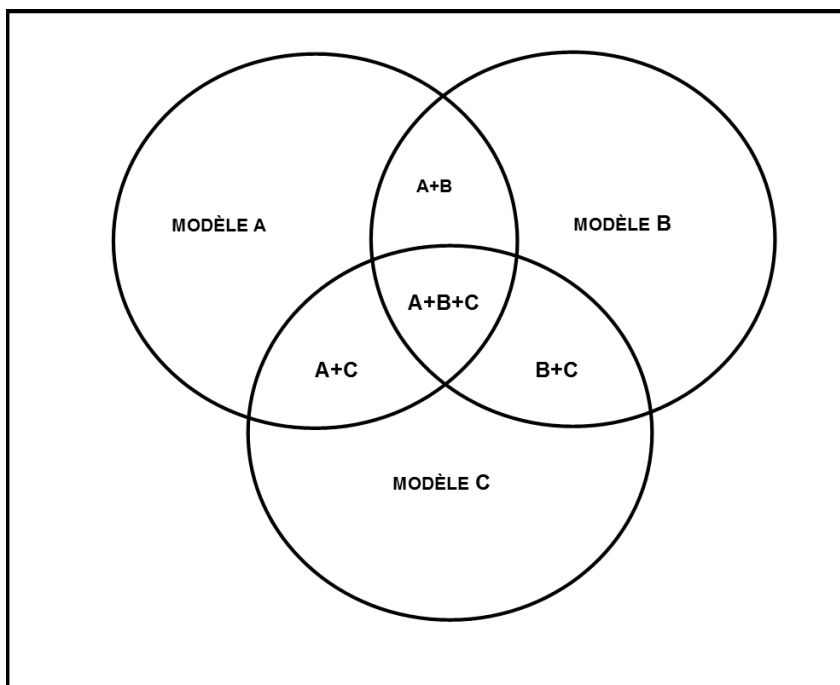


Figure 2: Combinaison des modèles d'interactivité élémentaires

Afin de donner une image plus aisée à comprendre et plus facile à lire ou à visualiser de cette grille de lecture nous allons illustrer quelques modèles dans trois exemples ci-dessous.

A «Modèle de réactivité (contenu fermé)»

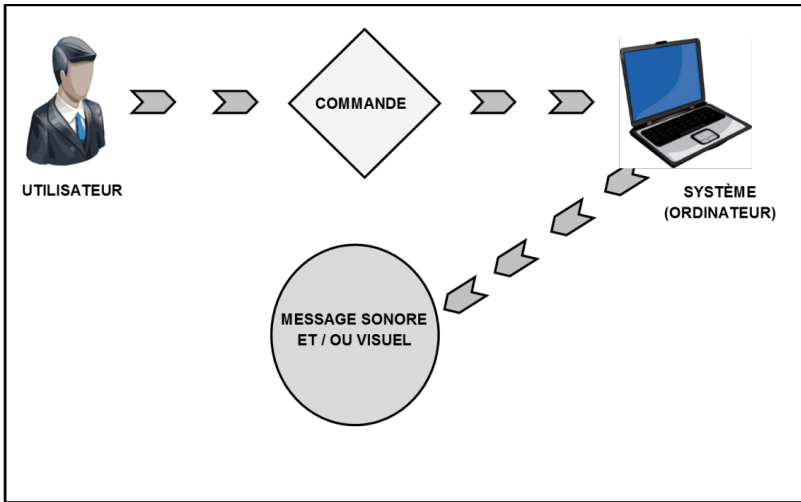


Figure 3: Modèle de Réactivité (contenu fermé)

Dans ce modèle, l'utilisateur envoie une information via un périphérique d'entrée (clavier, souris, écran tactile). L'ordinateur renvoie une information via un périphérique de sortie (haut-parleurs, écran). La transmission du message tel que présenté sur la figure 3 est unidirectionnelle et par conséquent n'implique aucune rétroaction.

B «Modèle d'inter-réactivité»

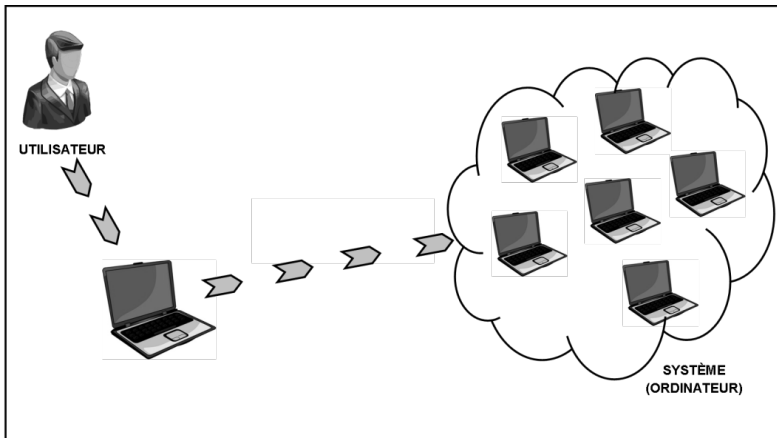


Figure 4: Modèle d'inter-réactivité

Dans le modèle de la figure 4 ci-dessus, les machines communiquent entre-elles comme le font, par exemple, les serveurs et les clients du réseau Internet.

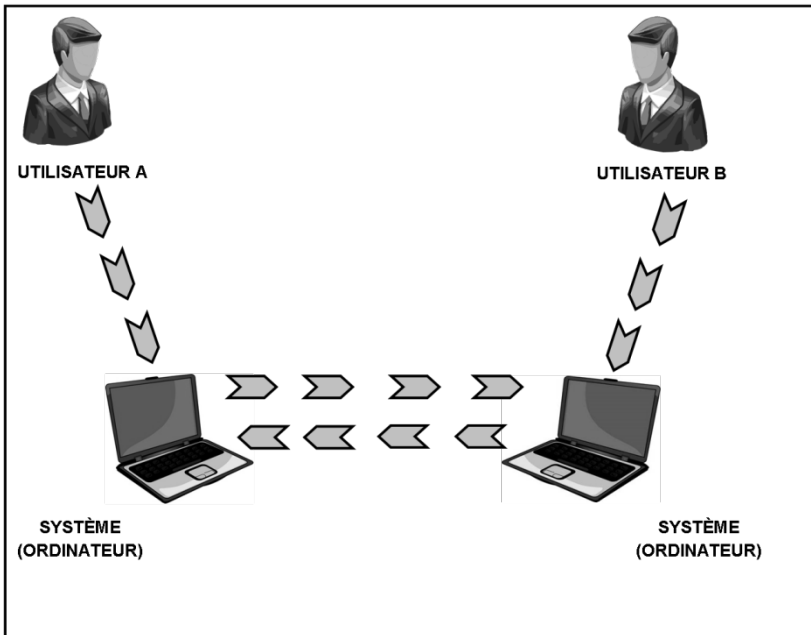


Figure 5: Modèle d'interaction

C «Modèle d'interaction (contenu ouvert)»

Dans ce modèle, les utilisateurs communiquent via un ordinateur ou un système automatisé. On notera, comme le schématise la figure 5 ci-dessus, qu'un émetteur peut également être aussi récepteur (dans le cas de travaux collaboratifs par exemple).

Nous avons déjà parlé de l'importance de l'interaction et du caractère collaboratif des activités pratiquées dans la démarche actionnelle, démarche préconisée par le CECRL. Nous avons également défini, caractérisé et surtout clarifié, les notions d'interactivité et d'interactions. Il est temps maintenant de nous interroger sur les apports du tableau numérique appelé interactif dans la mise en place de l'approche actionnelle en particulier au niveau des interactions des apprenants par rapport aux différentes technologies présentées comme solutions technologiques répondant aux besoins d'une telle démarche. La suite de l'étude portera sur le

système le plus présent en classe de langue: le tableau numérique interactif; afin de répondre plus précisément à la question: le tableau numérique en classe de FLE permet-il de rendre réellement interactives, dans un sens pédagogique, les séquences d'apprentissage?

ANALYSE

La grille de lecture vue précédemment permet de caractériser le type d'interactivité et de dresser la carte d'identité interactive d'un système pour la comparer à l'interactivité préconisée par la démarche actionnelle.

Il paraît tout d'abord nécessaire de définir et de caractériser le TNI de manière générale et d'en rappeler le principe de base: le tableau numérique est un système composé d'une partie matérielle, le "hardware" (un ordinateur, un vidéoprojecteur et une surface tactile.) et d'une partie logicielle «software», qui constitue alors l'interface.

Le principe de fonctionnement est relativement simple: l'interface tactile permet d'agir directement sur l'image projetée par le vidéoprojecteur. L'interface tactile et la surface contenant la projection sont confondues.

Les apports du tableau numérique interactif par rapport au système préexistant (vidéoprojecteur + ordinateur), peuvent être divisés en deux catégories: les apports liés à la partie matérielle et ceux liés à la partie logicielle.

Apports de la partie matérielle:

- Par rapport à l'utilisation d'une souris, la surface tactile permet de rapprocher l'utilisateur de l'image projetée étant donné que cette image et l'interface de commande sont confondues. Leroux (2009) qualifie ce geste de «geste naturel».
- L'interface tactile permet de réduire la distance cognitive entre la main et l'objet manipulé.

Apports de la partie logicielle:

- La partie logicielle permet de garder en mémoire tout ce qui a été écrit, dessiné, créé pendant une séance de cours. Le tableau numérique interactif se pose alors comme une véritable mémoire de cours ce que Brousseau (1991) appelle «la mémoire didactique.»

- La multi-modalité des modes de communication pouvant être intégrés grâce au logiciel (image, vidéo, texte, son) est une plus-value pédagogique.
- Le logiciel permet de sauvegarder les actions des apprenants et de l'enseignant sur le tableau et de les partager ensuite via internet. On parle alors de mutualisation (des activités et des cours).

Après avoir défini les caractéristiques du système de tableau interactif et de ses apports, on remarque que l'interactivité apportée par le système en lui-même est essentiellement caractérisée selon le modèle A «modèle de réactivité – contenu- fermé.

En effet l'apprenant envoie une information via la surface tactile. L'ordinateur renvoie une information via le vidéoprojecteur. La transmission du message est donc unidirectionnelle n'implique aucune rétroaction directe.

Même si l'on peut considérer le tableau numérique interactif comme, justement, interactif, il ne s'agit en fait que d'une interactivité basique et technique comme l'est n'importe quel périphérique d'entrée (souris, clavier) et en aucun cas une interactivité pédagogique vectrice d'interactions. C'est en effet l'enseignant qui en utilisant son savoir-faire va générer et entretenir les interactions entre apprenants, ce que Schiffler (1993), appelle «le comportement pédagogique interactif» par l'intermédiaire duquel il va:

- Favoriser l'interaction sociale dans le groupe.
- Chercher à dissiper les conflits sociaux cognitifs.
- Inciter les apprenants à l'autonomie et au travail collaboratif dans un «travail en groupe interactif».

Le système de tableau numérique ne lui permettra pas, a priori, de générer plus d'interactions au sein du groupe classe qu'un système formé uniquement d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur.

Cette analyse aboutit sur la conclusion suivante: le système de tableau numérique interactif n'est pas en lui-même une solution technologique suffisante permettant de répondre aux besoins de la mise en place de réelles interactions telles que requises par la démarche actionnelle.

MODÈLE PROPOSÉ

La théorie des situations didactiques (TSD) et la notion de milieu: Un outil indispensable pour schématiser et répertorier les interactions

Pour trouver une solution technologique à associer au tableau numérique interactif permettant de conserver ses avantages tout en tout en le rendant apte à générer de lui-même des interactions et des coactions en classe de FLE, nous allons nous appuyer sur la théorie des situations didactique de Guy Brousseau. Cette théorie nous permettra de caractériser et de schématiser les interactions et coactions «idéales» en démarche actionnelle les mettre en relations avec celles susceptibles d'être générées par le système proposé.

La TSD peut se définir par la caractérisation de trois concepts clefs à savoir le rôle de l'apprenant, le rôle de l'enseignant et la notion de milieu.

L'apprenant doit être acteur de son apprentissage. Il doit lui-même construire les modèles, les règles, et surtout discuter des questions et des réponses avec les autres apprenants tout en ayant un esprit critique en gardant comme objectif «qu'ils les échangent avec les autres» «cultures». Dit Brousseau pour insister sur l'importance de la composante culturelle et sociale avec laquelle l'apprenant est en interaction. Pour que l'apprenant puisse jouer pleinement ce rôle l'enseignant doit donc penser en amont aux situations d'apprentissages adéquates.

Il n'appartient plus à l'enseignant d'exposer une règle, une loi directement et demander aux apprenants de la mémoriser puis de la réemployer. Il doit proposer une situation initiale comportant une problématique amenant les apprenants à une situation de réflexion. L'apprenant en résolvant lui-même le problème va se construire la connaissance à acquérir. Brousseau parle alors de «recontextualisation du savoir».

Le milieu représente tout ce qui est en interaction avec l'apprenant (matériel et individus). Selon Brousseau, «c'est le milieu antagoniste» de l'apprenant. Pour définir et schématiser un milieu donné il est donc nécessaire de répertorier:

- Tout ce sur quoi l'élève peut agir.
- Tout ce avec quoi (et/ou) qui l'élève peut agir.
- Tout ce qui agit sur l'élève.

Le milieu didactique de Brousseau à la propriété suivante: il est dynamique, il évolue au cours des interactions.

Dans cette partie, nous avons essayé d'établir dans un premier temps un schéma dans lequel nous représentons les interactions possibles au sein du milieu contenant les outils «tablettes tactiles» et l'outil «tableau numérique interactif.»

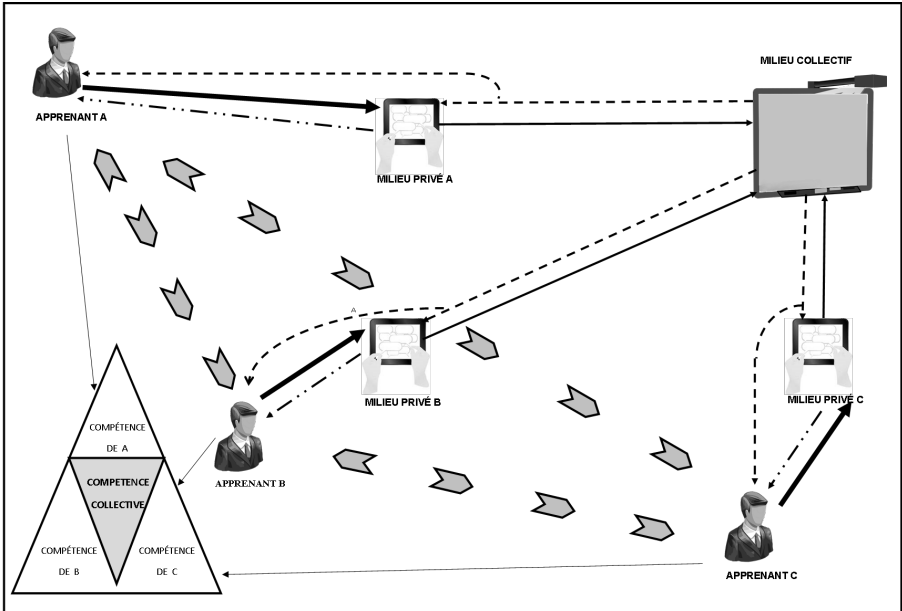


Figure 6: Schématisation de la communication issue de la TSD transposée dans une situation didactique contenant l'outil «tableau numérique interactif» et les outils «tablettes tactiles»

Lors de la réalisation du schéma, il nous est apparu impossible de schématiser un seul et même milieu unique. Nous avons donc décidé de distinguer deux types de milieux que nous appellerons **milieu collectif** et **milieu privé**.

Partant de ce postulat, nous pouvons alors décrire, au travers de deux exemples de configurations, les différentes interactions et caractériser la notion de milieu privé et celle de milieu collectif.

Les apprenants réalisent une tâche ou un ensemble de tâches en collaborant entre eux avec obligation de communiquer dans la langue cible. Pour cela chacun des apprenants utilise et partage ses compétences (au sens général du terme) acquises pour créer une compétence globale censée être suffisante pour réaliser la tâche donnée.

Pour réaliser cette tâche, deux outils différents sont (ou doivent être)

- Un tableau numérique interactif.

- Un nombre de tablettes tactiles correspondant au nombre d'étudiants (remarque les apprenants peuvent être placés en binôme sur chacune des tablettes).

Dans cette configuration l'outil tableau numérique transmet l'information visuellement à l'ensemble de la classe. En revanche au niveau des tablettes tactiles l'affichage alterne entre une diffusion unique à l'apprenant qui manipule la tablette tactile et une diffusion collective sur le TNI. Cette alternance est gérée par l'enseignant au niveau du tableau numérique interactif.

Le rôle de l'enseignant est donc celui de médiateur et d'organisateur : il gère le bon déroulement de la séance en intervenant uniquement sur la gestion du TNI, de l'affichage des tablettes tactiles, et de la prise de parole des apprenants. Il a donc le contrôle exclusif de ce que nous appelons **les moments collectifs**, moments au cours desquels les apprenants utilisent le milieu collectif (de collaboration).

Le rôle de l'apprenant est de réaliser une tâche de résolution de problème en situation, en collaborant avec les autres apprenants.

L'artefact système de tableau numérique interactif est ici, ce que nous avons appelé, un **milieu collectif** que nous définissons de la manière suivante: **un milieu est dit collectif s'il peut agir directement sur l'ensemble de la classe**. L'outil tablette tactile correspond alors à la notion de milieu privé que nous définissons comme : **un milieu est dit privé s'il peut, à un moment, n'agir que sur un apprenant (ou groupe restreint d'apprenants)**.

Une variante de cette configuration consisterait à ce que le milieu collectif n'affiche que l'écran d'une tablette ou d'une source quelconque lambda. Mais, le schéma de cette configuration ne change rien au schéma précédent.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Dans cet article, nous avons essayé d'établir l'état des lieux concernant les notions d'interactivité et d'interaction afin de lever le voile sur la confusion qui régnait autour du terme désignant l'artefact «tableau numérique interactif». Grâce aux travaux de l'ENST nous avons pu conclure à l'incapacité, de par sa nature, du tableau numérique à générer matériellement parlant les interactions requises par la mise en place de l'approche actionnelle au sein d'une classe de FLE. Nous avons cependant regroupé et listé les apports réels du tableau numérique et nous avons pu constater que sur plusieurs aspects, le tableau numérique comportait de nombreux avantages. Nous avons donc décidé d'analyser les interactions en classe de FLE susceptibles d'être générées par l'association de deux outils complémentaires à savoir le système de tableau numérique et l'outil tablette pcs. Afin de réaliser cette analyse nous nous sommes appuyés sur la théorie des situations didactiques en particulier sur la notion de milieu. Au cours de cette analyse, l'association des deux artefacts nous a amené à différencier ce que nous avons appelé et défini comme milieu privé et milieu collectif. L'analyse qui a caractérisé ces deux milieux et donc les interactions qui en découlent a abouti à la constatation suivante: le système formé par le tableau numérique interactif et les tablettes pc était propice à la mise en application de la démarche actionnelle. En effet, un tel système constitué d'un milieu collectif et de plusieurs milieux privés permet bien de générer les interactions telles qu'elles sont décrites dans le CECRL en particulier dans le descriptif de la démarche actionnelle. Avec ce système les apprenants ont la possibilité d'interagir en alternance au sein de leur milieu privé tout en ayant une influence sur le milieu collectif. Toutefois il convient de signaler que ces milieux ne comportant pas uniquement de partie matérielle, il paraît essentielle et ceci pourrait être un excellent sujet d'une prochaine recherche, d'analyser le rôle de la partie logiciel du milieu concernant les interactions. Cette étude ouvrirait alors le champ à l'utilisation des logiciels existants, mais offrirait aussi des perspectives au développement de logiciels et d'activités nouvelles pouvant s'appuyer sur un système théoriquement adapté.

BIBLIOGRAPHIE

- Belisle, C. 1998, «Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation» dans «Multimédia et français langue étrangère» Les cahiers de l'asdifle
- Brousseau, G. Centeno, J. 1991, rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en Didactique des Mathématiques* 11, 2.3. p167-210
- Brousseau, G. 1998, *Théorie des situations didactiques, La pensée sauvage* (1998). p299-324
- Cecrl, 2001. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. p15*
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press Conseil de l'Europe C.E., 2001. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp
- Flichty, P. 1991, *Une théorie de la communication moderne. Espace public et vie privée*, Paris, La Découverte
- Leroux, *Le tableau numérique interactif: quelles spécificités vis-à-vis d'autres dispositifs? Quand et pourquoi l'utiliser ? IREM numéro 74 Janvier 2009, Irem de Grenoble OPIQUES Éditions*
- Rabate, F. 1986, «De la communication aux médias: un repositionnement de l'appareil éducatif» dans «communication et enseignement» *Langue française* n70
- Robert Jean-Pierre, Rosen Évelyne, *Dictionnaire Pratique du CECR*, 2010, Ophrys, Paris
- Rosen, E. 2010, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE international
- Schiffler, L. 1993, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier; Didier
- Tagliante C. 2005. *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE International
- Wilkins, D. A. 1978. *Proposal for Levels Definition*. In J. L. M. Trim (Ed) Première demande d'inscription: 16.07.2013 Date d'admission de publication: 20.03.2014